

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JOSIBIAS FERREIRA GOMES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): análise da motivação para  
permanência na EJA dos Discentes da Escola Ministro José Américo de  
Almeida.**

**JOÃO PESSOA– PB  
2017**

JOSIBIAS FERREIRA GOMES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): análise da motivação para permanência na EJA dos Discentes da Escola Ministro José Américo de Almeida.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da universidade federal do Paraíba, com requisito parcial para obtenção do título de licenciando em pedagogia, sob orientação do Prof. Ricardo de Carvalho Costa.

JOAO PESSOA - PB  
2017

G633e Gomes, Josibias Ferreira.

Educação de jovens e adultos (EJA): uma análise da motivação para permanência na EJA dos discentes da Escola Ministro José Américo de Almeida / Josibias Ferreira Gomes. – João Pessoa: UFPB, 2017.

43f.

Orientador: Ricardo Carvalho Costa

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação - motivação. 3. Discente – Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 374.7(043.2)

JOSIBIAS FERREIRA GOMES

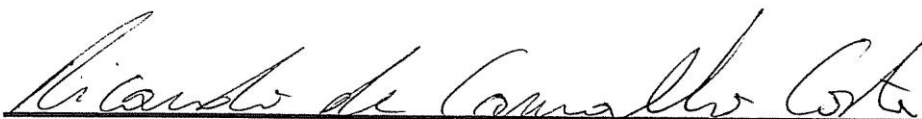
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): análise da motivação para permanência na EJA dos Discentes da Escola Ministro José Américo de Almeida.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da universidade federal do Paraíba, com requisito parcial para obtenção do título de licenciando em pedagogia, sob orientação do Prof. Ricardo Carvalho.

As consequências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semi-alfabetizados

Aprovada pela Banca Examinadora em 27 / 11 / 2017

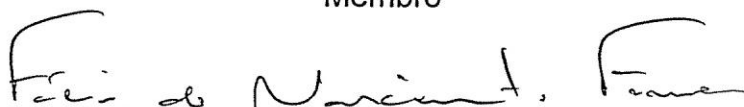
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.º Ricardo Carvalho  
Orientador



Prof. Edison Thadeu Bichara Dantas  
Membro



Prof. Fábio do Nascimento Fonseca

A Deus por ter me inspirado na realização deste trabalho e por esta sempre presente em minha vida nas conquistas dos meus ideais, principalmente nos momentos de dificuldades.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por toda força e oportunidade dessa conquista e por me conduzir durante todo o curso e em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais (em memória) pela inspiração.

A minha esposa pela paciência e apoio durante o curso.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para realização dessa pesquisa, pela disponibilidade, confiança e envolvimento.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas  
Criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve como proposta, entender a educação de jovens e adultos (EJA) e analisou quais, motivação para permanência nos bancos escolares dos alunos da escola Ministro José Américo de Almeida e como objetivos analisou os aspectos que levam a permanência na EJA dos alunos da Escola Ministro José Américo de Almeida, como também identificar o que leva o aluno a procurar o EJA, caracterizar os fatores que influenciam o aluno a permanecer no EJA e por fim levantar quais as motivações que influenciam o aluno a permanecer nesta modalidade de ensino. Para atingir esses objetivos realizou-se uma entrevista semiestruturada na qual se levantou os dados necessários para a estruturação da pesquisa. Realizou-se a pesquisa tendo como sujeitos participantes 06 (seis) discentes que estudam na modalidade EJA. Após a coleta dos dados, estes, foram analisados e interpretados tendo presente a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo. A pesquisa nos trouxe importantes reflexões e considerações sobre a motivação dos discentes em permanecer nos bancos escolares da escola estudada, tendo como principal motivo a questão norteadora do financeiro, com vista a permitir uma melhor qualidade de vida para si e para todos os membros de sua família.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação de jovens e adultos. Educação - motivação. Discentes – EJA - motivação.



## **ABSTRACT**

This study presents the results of the research that had as proposal, to understand the education of youths and adults (EJA) and analyzed which, or which, motivation for permanence in the school benches of the school of the Minister José Américo de Almeida school and as objectives analyzed the aspects that lead to the permanence in the EJA of the students of the Escola José Maria de Almeida, as well as to identify what leads the student to look for the EJA, to characterize the factors that influence the student to remain in the EJA and to finally analyze which motivations influence the student to remain in this modality of teaching. In order to reach these objectives, a structured interview was carried out in which the necessary data for the structuring of the research were collected. The study was carried out with six (6) students studying in the EJA mode as participant subjects. After the data were collected, they were analyzed and interpreted taking into account the qualitative approach and content analysis. The research brought us important reflections and considerations about the students' motivation to remain in the school seats of the school studied, having as main motive the guiding question of the financier, in order to allow a better quality of life for himself and for all the members of his family.

**KEYWORDS:** Education of young people and adults. Education - motivation. Students - EJA - motivation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Aspectos da História do Sucesso e do Fracasso Escolar no Brasil.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 O Contexto da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Evasão Escolar no Brasil.....</b>	<b>21</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Caracterização da Pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Local da Pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Instrumento da Pesquisa.....</b>	<b>30</b>
<b>3.4 Análise dos Dados Coletados.....</b>	<b>31</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não há unanimidade nos autores para definir motivação, a origem etimológica do termo explica que motivação deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover. A origem da palavra encerra a noção de dinâmica ou de ação que é a principal tônica dessa função particular da vida psíquica.

De um modo geral, motivo é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma e dá origem a um comportamento específico. Esse impulso à ação pode ser provocado por estímulo externo do ambiente, e pode também ser gerado nos processos mentais do indivíduo, o que neste caso a motivação está relacionada com o sistema de cognição do indivíduo. Para Balcão (1979), os atos dos indivíduos são guiados por sua cognição, pelo que ele pensa, acredita e prevê. A motivação é o motivo por que ele age de determinada forma, ou seja, a motivação funciona como forças ativas e impulsionadoras.

Uma das maneiras de perceber o movimento de motivação dos jovens retornando aos bancos escolares é atentar para a EJA, onde se pode fazer uma reflexão no sentido de verificar se muitos buscam a sua formação que não pode ser realizada dentro do período normal da sua idade? Ou por conta das políticas governamentais, ou dos programas sociais, que incentivam, e em algumas vezes, impõe, a permanência nos bancos escolares dessa parcela populacional, como contrapartida para os benefícios recebidos? Ou ainda se é para buscar uma colocação no mercado de trabalho com o intuito de ter independência financeira e melhoria de vida?

Nesta direção diversos projetos oficiais surgiram, mas foram os movimentos sociais que deram as bases para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que temos hoje. A ditadura militar tentou abafar iniciativas como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, entre outros, propondo o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral (FAISSAL, 2001).

Tendo essas hipóteses em mente, este estudo objetiva analisar os aspectos que levam a permanência na EJA dos alunos da Escola Ministro José Américo de Almeida, como também identificar o que leva o aluno a procurar o EJA, caracterizar os fatores que influenciam o aluno a permanecer no EJA e por fim levantar quais as motivações que influenciam o aluno a permanecer nesta modalidade de ensino.

Com a abertura política, a sociedade voltou a organizar-se. O Brasil participou

de conferências internacionais, reforçando o compromisso com o fim do analfabetismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, dedicou à EJA toda uma seção.

Estando a EJA comprometida em alfabetizar os jovens e adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000 que definiram os objetivos da EJA: restaurar o direito à educação negado aos jovens e adultos, oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente.

Entendemos que ao atrair o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não a abandone. As equipes de gestão das escolas que oferecem EJA passaram a contar, a partir de 2011, com algumas vitórias, como a inclusão da modalidade no FUNDEB e em outros programas de assistência ao educando, além da distribuição, pelo governo federal, de livros didáticos específicos para o público adulto.

Todavia, frente ao desenvolvimento tecnológico, científico, econômico da sociedade atual há, ainda, vários desafios a serem enfrentados pela gestão escolar. Coexistem, portanto, novas necessidades e outras antigas com respostas incipientes. De um lado, os novos desafios da sociedade atual. Por outro, as dificuldades sociais enfrentadas pelos educandos para garantir a sua frequência à escola.

Abandonar a escola para se dedicar ao trabalho é uma realidade histórica de muitos adolescentes e jovens brasileiros. Apesar de a evasão escolar ainda ser um problema no ensino fundamental, o número de alunos que abandonam o ensino médio chama mais a atenção.

Todavia, também chama a atenção o número de jovens que permanecem na sala de aula, mesmo tendo os mesmo motivos e razões para evadir, o que os motiva a permanecer em sala de aula?

A estabilidade da evasão escolar no ensino obrigatório também está associada a questões como a progressão continuada e as políticas públicas de assistência. Outra questão são as políticas de governo que contribuíram para a mudança de comportamento da sociedade. Deveriam haver mais políticas públicas alinhadas com os anseios e vontades dos jovens, com o fito de motivá-los a permanecer em sala de aula?

Analisando o caso particular dos discentes de uma escola pública da rede municipal de ensino do Estado da Paraíba, mais especificamente, na cidade de João

Pessoa, é imprescindível averiguar qual a motivação para a permanência na EJA?

Garantir vagas e motivar a população para procurar os cursos de EJA é um dever do poder público. Há, ainda, a necessidade urgente de garantir a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos na educação sistematizada. O debate sobre a motivação para a permanência na EJA, deve ser realizado em várias instâncias, envolvidas neste processo como um todo. Por este ponto, é de suma importância entender os motivos pelos quais os discentes permanecem na EJA, ao frente ao número daqueles que evadem.

Não somente para construir um pano social para se encontrar meios de entendimento e de saídas para a solução da problemática sobre a permanência dos discentes na escola por meio da EJA, mas primordialmente sobre a motivação da permanência destes na sala de aula.

Para tanto o trabalho ora apresentado tem em seu referencial teórico a discussão dos aspectos históricos do sucesso e do fracasso escolar, como forma de tentar entender a dinâmica atual da desmotivação das pessoas em estar na escola, ou mesmo a grande evasão que se percebe na modalidade da EJA. Em seguida, dentro deste tópico, se discute também o contexto da EJA, pois, é necessário um olhar do todo para se entender os aspectos que circundam a temática, e em seguida se descreve a evasão escolar no Brasil, principalmente na perspectiva da EJA, para que se possa pensar nas alternativas para minimizar as elevadas taxas que se apresentam em todo o país, e pode, a motivação em permanecer nesta modalidade, uma ferramenta de fundamental importância para que se tenha cada vez mais jovens nos bancos escolares.

Na metodologia se descreve o local do estudo, que também foi o local do estágio supervisionado e o instrumento de coleta de dados, que serviu para elencar as informações apresentadas na análise dos dados coletados e que embasaram as considerações finais deste trabalho científico.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Aspectos da História do Sucesso e do Fracasso Escolar no Brasil

Falar da escola em um tempo e em um espaço específico, nos traz a imagem de um edifício que abriga alunos, em qualquer número, uniformizados ou não, com um comportamento definido a partir de normas gerais, de salas de aulas, sinetas, professores preparando suas aulas muitas vezes sob a orientação de técnicos, ou do próprio diretor, de avaliações, de reprovações, mas principalmente a imagem de crescimento e de conhecimento.

Entretanto, a evolução da escola, como instituição, social, nem sempre correspondeu a essa imagem organizada e esteve permanentemente ligada à evolução de valores com relação à criança e ao adolescente, à história da própria educação e à história da sociedade nos diferentes espaços geográficos e temporais.

A história da escola e da sociedade onde está inserida nos orienta para a compreensão de sua função e de seu papel na formação de novos cotidianos e de suas transformações.

Assim, nos propomos a apresentar alguns aspectos da evolução da escola na sociedade visando uma reflexão sobre seu papel, não só na formação das idéias e opiniões sobre esta instituição, como também na produção de ações que caracterizam o fracasso ou o sucesso escolar, observados hoje em alunos e professores.

Como nos mostra Ariès (1978), do ponto de vista da valorização da infância no quadro social, até a Idade Média a criança e o adolescente se misturavam ao mundo adulto no seu cotidiano e também na sua atividade de aprendizagem, fato que não poderia ser suportado na sociedade do século XIX e XX. Segundo o autor:

A escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1978, p. 165).

Somente a partir do século XV os colégios se responsabilizaram pelo ensino, naquele momento sob a autoridade dos jesuítas, dos doutrinários e dos oratorianos,

compondo-se a partir de um corpo docente com funções e tarefas específicas, de uma disciplina rigorosa, que teve origem na disciplina religiosa e que chegou muitas vezes, principalmente, com os jesuítas, a torturas físicas e humilhações e de um quadro numeroso de alunos.

Embora a escola já reconhecesse na infância, o período de formação de valores, persistiam duas situações: a segregação por sexo e a diferenciação de dois tipos de ensino conforme a origem social e econômica do grupo. “De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres” (*Ibidem*, p. 183).

A revolução industrial marcou o avanço do capitalismo e a força da instituição escolar, que chega à atualidade mantendo características como a divisão de matérias lecionadas separadamente por diferentes professores, todos assalariados, pela divisão de turmas por faixa etária e pelo sistema de aprovação e reprovação baseado nas notas e provas.

A história da escola brasileira relatada por Ribeiro (1988), se apresenta como uma seqüência de fatos que avançam paulatinamente em busca da valorização da criança e do adolescente, da ampliação do papel da educação e da evolução de uma sociedade emergente. Suas principais afirmações, apoiadas também por outros autores, serão aqui sintetizadas.

Segundo Ribeiro (1988, p. 21), a vinda de organizadores da sociedade local, inclusive dos jesuítas, foi uma consequência dos seguintes aspectos:

O rápido esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a impossibilidade da população indígena produzir algo que interessasse ao mercado europeu, a possibilidade da existência de ouro, bem como o perigo de usurpação do território por outra potência, fizeram com que o governo português abandonasse a orientação de colonizar através da ocupação [...] obrigatório se tornou empreender a colonização em termos de povoamento e cultivo de terra [...] constata-se a vinda de elementos de pequena nobreza para organizar a empresa colonial.

Nesse contexto, a organização escolar começou vinculada à política colonizadora dos portugueses e só se justifica pelo interesse da pequena parcela de nobres e de seus descendentes, que aqui se instalou, em manter uma articulação entre a metrópole e a colônia.

Ribeiro (1988, p. 33) nos mostra ainda que o ciclo econômico da mineração, provocou mudanças políticas, econômicas e sociais no Brasil, atingindo diretamente

a Companhia de Jesus, que após 200 anos de monopólio da educação, foi expulsa em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, principalmente por dois motivos:

- a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;
- b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.

Como a população, particularmente os ricos da terra, já havia assumido a importância da escolarização, mesmo sendo essa considerada ultrapassada, tradicional e se mantendo presa à escolástica, não se conformaram com o fechamento das escolas e insistiram com a Corte, através de sucessivas reclamações, para a sua reabertura. Surgiu, assim, o ensino público, ainda sob custódia do Estado, porém, sem a função de atender aos interesses da igreja como no período jesuítico. A orientação adotada:

Foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica, torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 1988. p. 34).

A situação gerada nesse contexto trouxe a família real portuguesa para o Brasil e para atender aos seus interesses de preparação de pessoal diversificado, foram criadas academias militares, cursos de formação de engenheiros civis e militares e cursos de formação de médicos e cirurgiões para o exército e marinha. Por outro lado, o fechamento de todas as fábricas, com a revogação do Alvará de 1785, exigiu a criação da escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, demarcando a formação de uma elite profissional e de uma mão de obra qualificada para trabalho manuais.

A estrutura de ensino, no entanto, permaneceu com poucas alterações qualitativas. A importância central esteve pautada no aumento do número de pessoas que viam no ensino da leitura e da escrita a base para o ensino secundário e para a formação necessária aos cargos burocráticos. A consequência dessas modificações educacionais foi marcada, finalmente, pela inauguração do nível superior de ensino.



Mas, como nos mostra Kulesza (1999, p. 77), somente após a independência de Portugal, e mais especificamente “a partir de 1870, quando começam a tomar forma os movimentos republicano e abolicionista, é que surgem e se concretizam propostas inovadoras na educação brasileira”.

A mudança do foco econômico para o comércio, em detrimento da produção agrícola e a proibição oficial do tráfico de escravos, atingiu também a organização escolar que passou a exigir reformas.

[...] A educação básica, que era compulsória nos primeiros tempos, começa a ser concebida pelas elites como obrigatória, inclusive sujeitando os pais a sanções penais (...) começa então a surgir como necessidade social, inicialmente para as crianças e depois para os adultos e também para os escravos, até então completamente excluídos da educação formal (KULESZA, 1999, p. 78).

Com a República, paulatinamente começou a ser exigida uma escola organizada em graus de ensino, cada vez com mais influência dos princípios liberais. Cunha (1978, p. 34) explica:

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do homem total, liberado e pleno.

Para o liberalismo, a posição que o indivíduo ocupa na sociedade é resultado de seus dotes inatos, seus talentos e habilidades. Portanto, a visão de sua ascensão social não está mais condicionada à herança econômica, mas às oportunidades educacionais e instrucionais que ele souber aproveitar em seu próprio benefício. Se por um lado todos têm liberdade para se educar, por outro não têm a mesma condição individual para tal.

Em 1890, foi decretada a Reforma Benjamin Constant que estabeleceu como princípio um ensino com mais liberdade, livre da influência religiosa e uma escola primária gratuita. A escola, nos seus diversos níveis de ensino, passou a ter como objetivo mais a formação do que a preparação dos alunos para o nível superior e rompeu com a tradição humanista clássica através da predominância científica.

Ribeiro (1988) mostra que com a nova crise da política do café, representada pelo impulso no parque industrial baseado na ideologia política do nacional-

desenvolvimento e no modelo econômico da substituição das importações, surgiram choques econômicos entre a burguesia industrial e o operariado que acabaram atingindo também a área política, culminando na Revolução de 30. Veio à tona a atenção para as causas do subdesenvolvimento e do atraso da sociedade brasileira frente àquelas tidas como desenvolvidas.

O movimento de reformas educacionais, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, iniciou-se pela organização do ensino superior com a criação da reitoria. No ensino secundário, a criação de duas etapas – o curso fundamental com cinco anos de duração e o período de adaptação às especializações profissionais com dois anos – ofereceu-lhe um caráter fortemente educativo.

As constantes mudanças políticas, no entanto, não refletiam um progresso no quadro da melhoria da oferta da escola, para a população. A seletividade dessa oferta para a zona urbana e suburbana deixou de fora a grande concentração de analfabetos da zona rural, que, como encontramos em Ribeiro (1988), em 1940 representava 69% da população brasileira. Com a migração dessa população rural para os centros urbanos agravou-se mais ainda o problema do analfabetismo, uma vez que o novo mercado de trabalho exigia ao menos a leitura e a escrita. Além disso, mesmo com a ampliação da rede escolar, considerando ambientes físicos, matrículas e professores, ainda eram significativos os índices de alunos fora do processo educacional.

Outros aspectos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino oferecido, como uma melhor formação do professor e a diminuição do número de alunos por turma, também não apresentaram mudanças que alterassem o quadro geral. De acordo com Patto (1984, p. 58):

Apesar das tentativas democratizantes do sistema educacional, a verdade é que, segundo o censo de 1950, cerca de 52% da população, com mais de 10 anos de idade, é analfabeta. Isto significa que todos os movimentos educacionais liberais democráticos que acompanham os movimentos econômicos e políticos, desde a proclamação da República, estão longe de atingir seus ideais.

A criação do Mobral, com o propósito de diminuir o analfabetismo no país, não conseguiu os resultados planejados para a conquista de um lugar de destaque na escala do desenvolvimento econômico, político e social.

Mais uma vez, a aprovação das leis nº 5540/68 e nº 5692/71, que regulamentavam o ensino brasileiro, trouxe objetivos proclamados com base nos ideais humanistas, mas que na prática se consolidavam através do tecnicismo preparando a mão-de-obra para a industrialização multinacional, ora incrementada no país.

A situação da educação no Brasil, neste período, é assim sintetizada por Kulesza (1999, p. 96-97):

Assim, o período autoritário legou para a geração posterior um sistema educacional totalmente desarticulado, aonde sobressaíam ainda os graves problemas de analfabetismo, fracasso escolar no primeiro grau, falta de organicidade do ensino técnico dentro do segundo grau e currículos defasados da nova realidade sócio-econômica no ensino superior (KULESZA, 1999, P. 96-97).

A Constituição de 1988 começou a modificar esse quadro de autoritarismo, trazendo em seu texto uma perspectiva mais democrática no que diz respeito aos diversos setores da sociedade brasileira. No plano educacional, o Plano Decenal de Educação:

Além de reafirmar o direito de todos à educação e o dever do Estado em relação à educação pública, resgata-se o caráter técnico da educação básica ao propugnar pela obrigatoriedade progressiva do ensino médio, num reconhecimento explícito da presença da tecnologia em todos os setores da vida nacional (KULESZA, 1999, p. 97).

Finalmente, os ideais neoliberalistas do governo ficaram mais explícitos a partir não só do texto da nova LDB, Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, como também da instituição do Conselho Nacional de Educação que vem decidindo sobre a regulamentação do ensino e assumindo, assim, uma função primordial na implantação e manutenção das políticas educacionais.

A nova face da educação básica, distribuída em ensino infantil, fundamental e médio, evidencia a preocupação do governo com a universalização do ensino fundamental e institui medidas necessárias para sua efetivação, como a municipalização – gestão dos recursos e instituição de conselhos técnico-comunitários pelos governos Municipais e Estaduais – a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Segundo o relatório EFA 2000 apud Faissal (2001, p. 36):

As políticas de universalização do atendimento ao ensino fundamental produziram efeitos muito positivos. De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3% [...] a expansão do ensino fundamental [...] foi lenta no segmento de 1ª a 4ª série – 6,3% entre 1994 e 1998 – [...] um excedente de cerca de 60% das matrículas, em relação ao total de crianças de 7 a 14 anos, que resulta, como já foi dito, das enormes taxas de repetência do passado [...] No segmento de 5ª a 8ª série, ao contrário, a expansão do sistema foi muito rápida – cerca de 21% no período 1994/1998.

Embora os PCNs tenham sido elaborados respeitando-se as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, os dados do relatório supra citado evidenciam que, sua abrangência visando criar condições nas escolas para se garantir a todas as crianças e jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos elaborados socialmente e necessário ao exercício da cidadania, não alcançam a dicotomia entre uma perspectiva educacional voltada para os interesses da população que, baseada nas suas experiências de trabalho, busca a melhoria de sua qualidade de vida e os interesses governamentais em continuar produzindo uma elite pensante e dominadora.

A oferta de vagas hoje parece ser suficiente para garantir a matrícula de todas as crianças e de todos os jovens em idade escolar. Entretanto, continuam os problemas remanescentes da repetência excessiva, que retém os alunos, principalmente nas séries iniciais, gerando, na melhor das hipóteses, uma distorção significativa idade/série.

A atual política educacional tem declarado que melhorar a qualidade da educação é um desafio maior do que o de aumentar o número de vagas. Para isso, vem propondo através de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) o investimento na formação, treinamento e remuneração do professor, na aquisição e conservação dos materiais com que trabalha em sala de aula e em programas de aceleração da aprendizagem, já instituídos em todos os Estados, para corrigir a distorção idade/série.

Além disso, a universalização do acesso ao ensino fundamental, principalmente a partir do Programa Toda Criança na Escola vem sendo apresentado como uma estratégia no combate ao analfabetismo.

Para nós, a escola atual, principalmente a escola pública e gratuita, reflete suas principais características históricas uma vez que continua, além de tudo, atendendo às exigências de uma política econômica de subordinação aos interesses

do capital estrangeiro, que desvia verbas destinadas à melhoria do quadro educacional para outros setores como, por exemplo, o pagamento dos juros da dívida externa.

O setor educativo privado, no entanto, vem crescendo cada vez mais, incentivado pelos interesses explícitos do governo em privatizar diferentes setores como a saúde, telecomunicação, bancos, hidroelétricas, e como não podia deixar de ser também a educação, esse quadro caracteriza de forma mais evidente uma escola para cada classe social, um ensino voltado para a preparação de uma mão-de-obra barata e com as habilidades mínimas de ler, escrever e fazer conta e um outro com o objetivo de preparar os jovens para o ingresso no nível superior de ensino.

A história da escola no Brasil, não nos mostra um quadro de grandes transformações, quando consideramos fatores tais como: o controle da disciplina, o interesse na formação de valores adequados às perspectivas sócio-econômicas, a segregação dos indivíduos através de ações marginalizadoras seja pelo aspecto sexual, seja pela sua própria história de aprovações ou reprovações na vida escolar.

Assim, a representação que cada indivíduo inserido no contexto educacional tem da escola, como uma referência do que foi ali vivido e o que já era concebido como idéia socialmente determinada, vem acompanhando a trajetória histórica da própria escola, influenciando a relação de cada membro da comunidade com essa instituição.

## **2.2 O Contexto da Educação de Jovens e Adultos**

A EJA no Brasil se constitui muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento da Nação. São conseqüências dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, por se encontrar em condições de vida precárias ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade ou, então, por não ter tido acesso a escola, se defronta com a necessidade de realizar sua escolaridade, já adolescentes ou adultos, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Os principais aspectos que caracterizam a clientela que procura a EJA de nível básico são os seguintes, segundo Brasil (2001):

- a) São alunos oriundos de classe trabalhadora, vivendo grande parte deles de subemprego ou desempregados;
- b) Procuram a escola com aspiração de galgar melhores possibilidades de emprego;
- c) São marginalizados pela escola e marcados por uma história de entradas e saídas de cursos supletivos anteriores, por motivos que variam desde os de ordem pessoal, como cansaço após a jornada de trabalho, desestímulo, alimentação deficiente, até os que dizem respeito ao sistema educacional, tais como metodologia e recursos dialéticos inadequados;
- d) São pessoas que, apesar de todas as carências citadas possuem experiência de vida, que lhes permitem sobreviver em meio às dificuldades, que para muitos seriam intransponíveis;
- e) Possuem uma forma própria de aprendizagem, um saber próprio resultantes de experiências desenvolvidas ao longo da vida, pelo fato de dedicarem-se muito cedo a uma atividade produtiva.

A EJA, como processo diferenciado em relação à educação de crianças, necessita de elementos apropriados para atender às peculiaridades típicas do processo; esses elementos podem ser especificados nas seguintes categorias, a saber: professores, ambiente físico, programas (conteúdos), metodologia própria.

É nesse espaço que o educador pode melhor exercer a função social e política do seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos. No trabalho cotidiano do professor, nas situações que enfrenta no dia-a-dia, nos conteúdos que trabalha em sala de aula, na forma de se relacionar com os alunos é que se encontra a maior fonte para suas reflexões, para compreensão de seu papel e para o repensar de sua própria atuação.

Conforme Gadotti (2000), em função de suas múltiplas responsabilidades frente a esta modalidade educacional específica, o educador de jovens e adultos deve fazer, regularmente, uma revisão crítica de sua própria atuação, permitindo que os principais interessados, que são os alunos, manifestem suas opiniões a respeito

do que se tem construído em sala de aula, a partir desta interação entre educador e educando.

Ao entrar em um curso de Educação de Jovens e Adultos, o estudante não estará apenas sendo alfabetizado. Isto é muito pouco para o conteúdo do direito à educação.

Além da alfabetização, etapa propedêutica, o aluno deve ter acesso aos conhecimentos que todo o indivíduo que frequenta a escola na idade convencional está recebendo.

Conhecer o mundo em que vive para poder agir sobre ele com consciência crítica e efetividade, sobretudo em nosso tempo, não pode dispensar a escolaridade plena.

Como Freire (1983), acredita-se que a educação de jovens e adultos não deve ser apenas simples técnicas mecânicas de ler e escrever. Nesse caso, a formação de professores para esse tipo de ensino deve ir além de treinamentos e cursos de capacitação, que os torne apenas um técnico em aprendizagem. Faz-se necessário, em contrapartida, além de teorias, o conhecimento de uma metodologia voltada para uma educação diferenciada, considerando a especificidade do universo da educação de jovens e adultos.

Assim, são tão importantes para a Educação de Jovens e adultos certos conteúdos que os educadores devem lhes ensinar quanto à competência para analisar a sua realidade cotidiana e participar, satisfatoriamente, de processos decisórios.

### **2.3 Evasão Escolar no Brasil**

No Brasil, o problema da repetência costuma ser associado também ao da evasão. Os dados do MEC mostram que o aumento do número de estudantes que abandonaram a escola foi maior no ensino médio. A taxa de evasão, que em 1997 estava em 5,2%, aumentou para 8,3% em 2001 (BRASIL, 2001).

Apesar do crescimento da evasão detectado pelo MEC, as pesquisadoras notaram que muitos estudantes que abandonam a escola acabam voltando para a sala de aula. Nas escolas públicas, 19,5% dos alunos que hoje estão matriculados já haviam abandonado os estudos ao menos uma vez. Nos cursos noturnos, essa proporção chega a 35%.

Para a socióloga Mary Castro (*apud* GADOTTI, 2000, p. 43), o dado mostra que, apesar de os jovens criticarem o ensino, ainda prestigiam a escola. "Eles fazem queixa da escola, mas sabem que o mercado de trabalho exige cada vez mais escolaridade. Na visão dos jovens entrevistados, a escola é um importante espaço de socialização e dá prestígio", afirma ela.

Para Castro (*apud* GADOTTI, 2000, p. 44), a escola precisa se adaptar ao aluno e se tornar mais atraente: "Estamos cometendo um genocídio da esperança dos jovens ao não cuidar da escola. Botamos mais jovens na escola. A batalha agora é pela qualidade do ensino".

Não somente em nossa região, mas em nosso país, a evasão escolar é um problema crônico, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo. Também por conta da imposição quantitativa em que se busca índices para o repasse de verbas e/ou atendimento de metas meramente estatísticas.

Isso se percebe em um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irão concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série.

As conseqüências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semi-alfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% (noventa por cento). Sem educação um país não poderá progredir.

É a falta de educação, no sentido mais amplo da palavra, e de uma educação de qualidade, que seja atraente e não excludente, e não a pobreza em si considerada, a verdadeira causa do vertiginoso aumento da violência que nosso País vem enfrentando nos últimos anos.



Possuindo diversas causas, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desestimula aquele a freqüentar as aulas, via de regra inexistem, salvo honrosas exceções, mecanismos efetivos e eficazes de combate à evasão escolar tanto a nível de escola quanto a nível de sistema de ensino, seja municipal, seja estadual.

Corroborando com Digiácomo (2008), isto ocorre não em razão da falta de previsão legal para sua existência, na medida em que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como decorrência do enunciado dos arts. 206, inciso I e 208, §3º, da Constituição Federal, há muito contém disposições expressas no sentido de sua obrigatória criação.

Na Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001, que acrescentou ao art.12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde se encontram relacionadas diversas obrigações aos estabelecimentos de ensino, o seguinte dispositivo:

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (verbis) (DIGIÁCOMO,2008).

Logo surgiu uma verdadeira "enxurrada" de expedientes, encaminhados apressadamente pelas escolas, às autoridades públicas indicadas no texto legal transcrito, contendo listas muitas vezes bastante extensas de alunos infreqüentes, alguns, não é preciso dizer, com percentual de faltas muito superior ao máximo permitido em lei, que é de 25% (vinte e cinco por cento) do total de horas letivas (art.24, inciso VI da Lei nº 9.394/96).

Tal cenário nos leva a concluir que boa parte dos dirigentes de estabelecimentos de ensino somente se deram conta da necessidade de tomarem medidas no sentido de providenciarem o retorno de seus alunos infreqüentes aos bancos escolares com a promulgação do texto legal acima transcrito, quando na verdade, consoante alhures mencionado, tal obrigação já constava do ordenamento jurídico vigente, inclusive da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como de nossa Constituição Federal.

Inconcebível, portanto, que a escola se preste a uma atuação meramente burocrática e pragmática junto à comunidade escolar, em especial no que diz respeito ao combate à evasão escolar, através do cumprimento puro e simples do comando do citado art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96.

No art. 205 da Constituição Federal, máxime quando praticada por uma instituição que tem a vocação natural de se tornar um verdadeiro "centro de formação de cidadãos", sua flagrante inadequação fica ainda mais evidenciada quando considerados os demais dispositivos que tratam da matéria e a própria sistemática da Lei nº 9.394/96, notadamente seus arts.5º, §1º, inciso III e 12, incisos VI e VII, que por sua vez encontram respaldo no art. 208, §3º da Constituição Federal acima citado, estabelecendo claramente a obrigação de que a escola promova uma necessária articulação com os pais ou responsáveis pelos seus alunos e, em especial, com toda comunidade, de modo a prevenir e evitar a evasão escolar (APLLE, 1989).

Por seu turno, não podemos esquecer as normas correlatas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seus arts.53 e 54 praticamente reproduz o enunciado dos arts.205, 206 e 208 da Constituição Federal e, em seu art.56, é categórico ao dispor que:

Art.56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, ESGOTADOS OS RECURSOS ESCOLARES;

III - elevados níveis de repetência (verbis - grifei) (BRASIL, 2001).

A regra estatutária acima transcrita, que continua em pleno vigor, deve ser obviamente interpretada à luz de toda a sistemática estabelecida pela Lei nº 8.069/90 com vista à proteção integral da criança e do adolescente, ex vi do disposto em seus arts.1º e 6º (que por sua vez encontram guarida no art. 227, caput, da Constituição Federal), na perspectiva de prevenir a ocorrência da mera ameaça ou da efetiva violação de seus direitos, pois afinal reza o art.70 do citado Diploma Legal que:

Assim sendo, é deveras evidente que compete às escolas, bem como aos respectivos sistemas de ensino, a criação de mecanismos próprios, em ambos os níveis, que estejam articulados com a rede de atendimento à criança e ao

adolescente existente no município (vide arts.86, 88, incisos I e III, 101 e 129, todos da Lei nº 8.069/90), com vista ao combate à evasão escolar em caráter preventivo, de modo a evitar, o quanto possível, o atingimento do percentual de faltas a que se refere o art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96 acima transcrito.

Apurado que um aluno atingiu determinado número de faltas, consecutivas ou alternadas (número este que por óbvio deve ser consideravelmente inferior ao percentual alhures mencionado), a própria escola deve já procurar interceder diretamente junto à sua família, de modo a apurar a razão da infreqüência e, desde logo, proceder às orientações que se fizerem necessárias, num verdadeiro trabalho de resgate do aluno infreqüente. Caso persista a infreqüência, a própria escola deve providenciar uma avaliação mais detalhada de sua condição sócio-familiar e, também, submeter o aluno a uma avaliação médica e psicológica, para o que deverá acionar diretamente profissionais, serviços e programas próprios existentes nos sistemas de ensino e de saúde.

Entrando na "rede" de atendimento, com a presumível articulação dos diversos programas que a integram (nesse sentido, mais uma vez vide art.86 da Lei nº 8.069/90), o aluno será encaminhado de forma automática (embora criteriosa), às intervenções e equipamentos que se mostrem necessários para promover seu retorno - com aproveitamento, aos bancos escolares, sem é claro perder de vista que o referido atendimento se estende também à sua família, à qual cabe ser orientada, trabalhada e, se for o caso, tratada, de modo a cumprir seu indelegável papel nesse processo de reintegração escolar.

Somente após, conforme pensamento de Digiácomo (2008), esgotados todos os recursos de que a escola e o sistema de ensino dispõe, é que se deverá efetuar a comunicação das faltas reiteradas (com um relatório das intervenções já realizadas), ao Conselho Tutelar e demais autoridades públicas relacionadas no art. 12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96, e para tanto, é claro, sequer é necessário atingir o percentual de 50% (cinquenta por cento) do máximo de faltas admitido em lei, pois repita-se, o objetivo do citado dispositivo, assim como de toda a sistemática estabelecida pelas Leis nº 9.394/96 e 8.069/90, é com a prevenção da ocorrência da evasão escolar, e isto deve ocorrer no dia-a-dia da escola.

Conclui-se, pois, que a necessidade de uma atuação preventiva da escola de modo a evitar a evasão escolar não surgiu com a Lei nº 10.287/01 nem com o dispositivo que esta acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

mas sim resulta de uma aplicação sistemática de dispositivos outros já contidos neste mesmo Diploma Legal, além de outros previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente em razão da Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente que o inspira além, é claro, de encontrar ampla guarida em normas constitucionais correlatas.

A atuação que se espera da escola com vista ao combate à evasão escolar não se resume, pois, à singela e burocrática comunicação do atingimento, por parte de um ou mais de seus alunos, do percentual a que se refere o art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96, mas sim deve em muito a preceder, através da criação e do acionamento de mecanismos internos e a nível de sistema de ensino, que estejam por sua vez articulados com toda "rede" de atendimento à criança e ao adolescente existente no município, que permitam o "resgate" do aluno infrequente ou já evadido, a orientação e responsabilização de sua família, muito antes daquele marco, que se espera não seja atingido.

Fundamental, portanto, a mobilização da comunidade escolar e da sociedade em geral em torno da problemática da evasão escolar, no mais puro espírito do preconizado pelo art.88, inciso VI da Lei nº 8.069/90, sendo válida a realização de campanhas de conscientização que venham a esclarecer e sensibilizar a todos - pais, professores, diretores de escola, dirigentes dos sistemas de ensino, órgãos e entidades de defesa de direitos de crianças e adolescentes etc., distribuindo-lhes tarefas e estabelecendo uma estratégia para o atendimento de crianças e adolescentes infrequentes desde a detecção das primeiras faltas injustificadas.

Por fim, resta mencionar que o combate à evasão escolar, não somente em nosso Estado, mas no nosso país como um todo, começa com o fornecimento de uma educação de qualidade, com professores capacitados, valorizados e estimulados a cumprirem sua nobre missão de educar (e não apenas, como mencionado alhures, ensinar), dando especial atenção àqueles alunos que se mostram mais indisciplinados e que apresentam maiores dificuldade no aprendizado (pois são estes, mais do que qualquer outro, que necessitam de sua intervenção), exercendo sua autoridade, estabelecendo limites e distribuindo responsabilidades, sem jamais deixar de respeitá-los; conselhos escolares realmente participativos, representativos e atuantes; escolas que apresentem instalações adequadas, asseio, organização e segurança, enfim, que haja um ambiente propício ao estudo e à aprendizagem, no qual o aluno se sinta estimulado a permanecer e a aprender.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa é o meio utilizado de se obter uma determinada informação seja esta vinda do interesse de um indivíduo como pessoa ou de um grupo ou comunidade específico. Sendo assim existem distintos tipos pesquisa que basicamente são classificadas por seu objetivo, podendo ser este objetivo direto ou indireto (VERGARA, 2005).

Nas pesquisas diretas, como a nossa, temos as pesquisas de campo que são geralmente estatísticas, resultado de dados obtidos a partir a avaliação das opiniões de um grupo de pessoas.

Pesquisas como essa, podem ter um caráter qualitativo, onde sua base exploratória estimula o livre pensamento ou um caráter quantitativo onde as opções de respostas são sugeridas através de um questionário e normalmente são utilizadas para avaliar a opinião ou atitudes explícitas.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

Vergara (2005, p. 47) argumenta que “a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”.

Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa. A pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno.

Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Ficando, portanto, este último tipo mais adequado para nossos propósito de estudo e elaboração deste estudo.

Goldemberg (1997, p. 76) faz referência expressa à formulação de hipóteses no estudo descritivo, ao afirmar que: “uma pesquisa descritiva pode ser um estudo de verificação de hipóteses, o qual contém hipóteses explícitas a serem verificadas, derivadas da teoria, consistindo-se em caso de associação de variáveis”.

Trata-se, portanto, de uma modalidade de pesquisa cujo objetivo principal é descrever, analisar ou verificar as relações entre fatos e fenômenos, ou seja, tomar

conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo. De acordo com Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Este tipo de pesquisa é corriqueiramente realizada pelos pesquisadores que tem a preocupação de associar os resultados com medidas de ação práticas, a fim de modificar e melhorar dada realidade em um dado sujeito pesquisado. A pesquisa descritiva pode também ser utilizada para avaliação de programas, sendo que tais estudos podem ou não trabalhar com a formulação de hipóteses e muitas vezes podem servir de base para estudos de relações causais, o que se encaixa em nossa pretensão de trabalho.

### **3.2 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Ministro José Américo de Almeida, localizada no bairro José Américo, na cidade de João pessoa, capital da Paraíba, na rua Alcides de Miranda Henrique número 307, as etapas de ensino: ensino fundamental, supletivo e educação de jovens e adultos (EJA), a sua infraestrutura tem: água encanada, sendo da rede pública com energia da rede pública, o lixo é destinado na coleta seletiva proporcionando um ato educacional para os alunos, com isso fazendo o educar pra os alunos, levar a ideia pra praticar em casa com a família, a escola tem pátio, ginásio esportivo biblioteca, e suas salas estão equipadas com ar-condicionado vídeo projetor com praticidade pra os alunos ter um nível de aula adequando para o cotidiano, possui atendimento especializado (AEE), com atividades complementar tipo: danças, arte e cultura, artes maciais futebol futsal voleibol basquete natação.

### **3.3 Instrumentos da Pesquisa**

Como ocorre em toda pesquisa de campo, se fez necessário à autorização prévia da escola para que a pesquisa seja realizada em suas dependências, onde, nesse aspecto, será possível contar com o apoio da direção da mesma.

Para a apreensão dos dados foi utilizado como instrumento de coleta de dados: o questionário semiestruturado, que será aplicado dentro do período autorizado para a aplicação da pesquisa.

O questionário semiestruturado configura-se como um processo de interação social no qual uma das partes, o pesquisador, tem por objetivo principal colher o máximo de informações possíveis do pesquisado (HAGUETTE, 1992).

Esse objetivo é atingido seguindo um roteiro pré-elaborado; quero destacar que o roteiro se constituiu apenas num caminho de orientação para que o pesquisador melhor direcione as informações que desejava obter. Este tipo de instrumento foi utilizado a partir de um roteiro pré-definido, direcionando sem condicionar as respostas do sujeito pesquisado.

O motivo da padronização é obter junto aos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir as posições contrárias dos respondentes e não diferenças nas perguntas (THIOLLENT, 1984).

### **3.4 Análise dos Dados Coletados**

O estudo ora apresentado foi realizado na escola em que desenvolvi o estágio supervisionado, pois, desta forma, pude melhor ter conhecimento do público a ser estudado e tiver melhor acesso às informações de que necessitava para que se pudesse elencar o material ora estruturado.

A pesquisa foi realizada entre os dias 06 e 10 de novembro do corrente ano, tendo tido anteriormente um momento de pré-teste para validar o instrumento de coleta de dados, de maneira que os participantes no período supramencionado responderam ao instrumento já definitivo da pesquisa.

Houve dificuldades encontradas para a coleta de dados tendo em vista que poucos discentes da EJA se dispuseram a participar da pesquisa, e o motivo para tal comportamento não é objeto de nosso estudo, mas, informalmente, pode-se hipoteticamente arguir que é em virtude de pensarem que suas respostas poderiam ser utilizadas para outros fins que não científico. Apesar de termos explicados e deixado bem claro que a utilização das informações prestadas seriam apenas para fins científicos e para a conclusão do curso.

Mesmo com essa dificuldade encontrada, conseguimos ao longo do período descrito, elencar 06 entrevistas respondidas, de maneira a verificar que as respostas dadas foram, ao mesmo tempo, evasivas e pouco fundamentadas, não contribuindo para um aprofundamento da temática proposta para este estudo inicialmente em nossos objetivos. Vamos averiguar cada uma das 04 questões da entrevista.

Questão 1 – qual o motivo, em sua opiniao, faz com que você frequente a escola?

“Conseguir terminar os estudos e ter a realização de consegui um emprego e também ir a universidade. Você tem certeza da sua motivações que e estudar sim antes não tinha mas agora depois de tanta coisas que passei sei que o motivo maior e ler e escrever e ser uma pessoa qualificada” (Pesquisado 04).

Todos os participantes seguiram a mesma linha de raciocínio acima e tem como meta, concluir seus estudos para poder conseguir um emprego, ou mesmo uma colocação no mercado de trabalho melhor, para poder oferecer uma qualidade de vida mais digna para si e para todos os seus familiares.

Quando uma pessoa se coloca ou se direciona a um caminho ou um objetivo, ela não necessariamente está motivada a atingir este objetivo. Os fatores que a levam a caminhar naquela direção podem-lhe ser intrínsecos (internos) ou extrínsecos (externos). Quando são intrínsecos, há motivação; quando são extrínsecos, há apenas movimento ou apenas satisfação (BERGAMINI, 1989).

Muitas vezes, uma pessoa tem o desejo a realizar algo para evitar uma punição, ou para conquistar uma recompensa. Nestes casos, a iniciativa para a realização da tarefa não partiu da própria pessoa, mas de um terceiro (fator extrínseco), que a estimulou de alguma forma para que ela se *movimentasse* em



*direção ao objetivo* pretendido (BERGAMINI *apud* VERGARA, 2003, p. 47). A pessoa não teria caminhado em direção ao objetivo caso não houvesse a punição ou a recompensa.

Na questão seguinte, nosso intuito foi o de elencar aspectos concernentes a expectativa do sujeito para o futuro.

### Questão 2 – qual sua expectativa para o futuro?

“Boa, pois ao termina trabalhar ajudar minha mãe e ter uma família e ser uma pessoa mais responsável e sempre querer algo a mais através do estudo” (Pesquisado 06).

Um sentimento motivador para os pesquisados é o de conseguir um bom emprego e/ou uma colocação no mercado de trabalho que possa suprir as necessidades de sua família e as suas próprias. E hoje esses sujeitos percebem que a educação é caminho para se conseguir o que se almeja.

As pessoas podem, também, agir levadas por um impulso interno (fator intrínseco), por uma necessidade interior. Neste caso, existe *vontade própria* para alcançar o *objetivo*, existe *motivação*. O movimento é uma situação passageira, uma necessidade momentânea. Só dura enquanto persistirem os estímulos que o geraram. Além disso, a eliminação dos estímulos normalmente provoca insatisfação e um comportamento indesejável, conforme atesta Bergamini (1989).

Se todas as vezes que alguém falta, ou atrasa, houver punição com uma perda de vencimentos mensais, a partir do momento que tal consequência desagradável deixar de existir, o comportamento indesejável reaparecerá, isto é, as faltas e os atrasos voltarão a se repetir. Por outro lado, se um aumento nos níveis de vendas for premiado por uma gratificação especial, a partir do momento em que este prêmio deixar de existir, o empenho dos vendedores diminuirá e as vendas voltarão a cair e, provavelmente, a níveis inferiores àqueles já atingidos antes da concessão do prêmio. (BERGAMINI *apud* VERGARA, 2003, p. 49).

O movimento pode até mesmo gerar desmotivação, independentemente da permanência dos estímulos geradores. Como as pessoas não se deixam manipular, embora aparentemente continuem se movendo, o montante de energia pessoal investida nas atividades condicionadas vai gradativamente diminuindo e cada vez mais o indivíduo vai rendendo menos.

O nível de satisfação pessoal vai baixando com o decorrer do tempo e, com ele, diminuindo o conceito de estima que as pessoas experimentam a respeito de si mesmas. Em pouco tempo, como indicam algumas pesquisas, será possível reconhecer alguém inteiramente desmotivado. (BERGAMINI, 1989, p. 07).

A motivação, por sua vez, dura enquanto a necessidade interior não for suprida. De maneira oposta ao movimento, o alcance dos objetivos propostos, ou seja, o fim do potencial motivador, gera no indivíduo um sentimento de estima e auto-realização que lhe traz satisfação e o predispõe a empreendimentos cada vez mais ousados, em busca da concretização de novas necessidades e potencialidades.

A partir destas colocações pode-se, então, entender a motivação como uma energia, uma tensão, uma força, ou ainda, um impulso interno aos indivíduos. Sobretudo, o que é relevante considerar é que a motivação é interior a cada indivíduo e leva-o a agir espontaneamente para alcançar determinado objetivo. Assim, não é possível motivar uma pessoa, o que é possível é criar um ambiente compatível com os objetivos da pessoa, um ambiente no qual a pessoa se sinta motivada.

### Questão 3 – você se espelha em alguém para ter forças para estudar?

“Sim minha mãe, pois ela apesar de não ter muito estuda a mesma me passa energia positiva pra estudar e nunca desistir, pois do estudo eu terei um bom futuro. Você sempre se espelha em alguém ou não, sim naquelas pessoas mais próximas e que vejo que tem estudo e me diz coisas importantes” (Pesquisado 03).

A família é referência para todos os pesquisados, em suas respostas, o núcleo familiar foi norteador para as informações prestadas e serviu de base para o entendimento da vontade de estar de volta aos bancos escolares com o fito de concluir sua formação e ter o grau de ensino almejado para melhorar sua qualidade de vida e posição profissional no campo do trabalho.

A motivação do homem envolve um procedimento cuja origem e processamento se fazem dentro da própria vida psíquica. Segundo Silva (2000, p. 21):

O estudo da motivação é uma busca de explicação para alguns dos mais intrincados mistérios da existência humana – suas próprias ações. Consideram-se praticamente qualquer ação humana isolada e pergunta-se quais os seus determinantes. Por que as pessoas fazem tal coisa? Por que um estudante cuida do seu cachorro? Por que um psicótico apresenta um ritual de lavar as mãos? Qualquer um que procura respostas para essas perguntas está tentando explicar a motivação.

Contudo, a motivação de uma pessoa depende da força de seus motivos. Os motivos são as vezes definidos como necessidades, desejos ou impulsos no interior do indivíduo. Os motivos são dirigidos por objetivos, fundamentalmente, os motivos ou necessidades são a mola de ação.

Quando se dá o encontro da necessidade com o fator da motivação, podemos dizer que ocorreu o “ato motivacional” e, por conseguinte, venha ao estado de satisfação que foi obtido pela associação dessa necessidade. Neste caso, podemos dizer que a satisfação da necessidade é considerada oposta à motivação, isto, é, quanto mais satisfeita a necessidade, menos motivação a pessoa está para satisfazê-la.

#### Questão 4 – você tem clareza dos seus objetivos e foco para seu futuro?

“Sim o estudo vai fazer de me aprender ser gente e de ter um emprego pra me realizar profissionalmente. Você tem vontade também em ajudar alguém com estudo, sim porque estarei mais qualificado e meu objetivo é ser alguém importante” (Pesquisado 02).

“Sim de trabalhar e concluir os estudos e ir pra universidade fazer um concurso e ter um bom emprego. qual e o seu maior foco agora, rapaz e concluir primeiro mas se fosse escolher e trabalhar logo pois não aquento mais esta dependendo das pessoas” (Pesquisado 04).

Pelas falas, percebemos que o maior motivador para a permanência destes sujeitos nos bancos escolares é a questão financeira, pois, por meio da educação, poderão, assim eles afirmam, ter melhores condições de se colocar no mercado de trabalho em postos de trabalho que remuneram melhor e ainda proporcionar uma qualidade de vida mais adequada para si e seus familiares conforme seus anseios. Fica claro a hierarquia das necessidades humanas nestas falas, como bem descrito por Maslow (2000).

A hierarquia das necessidades humanas propostas por Abraham Harold Maslow em 1943, quando era professor de Psicologia no Instituto de Tecnologia de Massachusetts e da Brandeis University. Ele parte da premissa de que a motivação (que, por sua vez, é o que determina o comportamento observável dos indivíduos) “é em si mesma determinada por um impulso genérico no sentido de satisfazer necessidades” (MASLOW, 2000, p. 51).

Se um organismo está com sede, ele bebe, provavelmente, se está com fome, ele come e, assim por diante, inversamente, uma vez que a necessidade tenha sido satisfeita, ela não mais determina o comportamento (ao menos, até que ela apareça novamente).

Maslow postula que alguns tipos de necessidades são qualitativamente diferentes entre si - a necessidade de comer é diferente da necessidade de tornar-se presidente de um país etc... Maslow desenvolveu cinco categorias gerais de necessidades, que ele considerava exaustivas e mutuamente exclusivas: as necessidades de segurança, as necessidades sociais, as necessidades do ego e as necessidades de auto-realização (ou auto-atualização).

Sabemos que o ser humano necessita constantemente de incentivo para a realização de suas tarefas, não somente no que se refere ao trabalho, mas também no que se refere a suas metas pessoais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferente da motivação que faz com que o discente permaneça nos bancos escolares, a evasão escolar, mais do que ser um aspecto da realidade escolar brasileira vem a ser um fator incomodo e constantemente presente nas salas de aula, e escolas, que trabalham com a EJA.

Das hipóteses levantadas quando do início deste estudo, a questão da inserção no mercado de trabalho mostrou-se validade pelas falas apresentadas pelos sujeitos pesquisados.

Dos objetivos propostos, alcançamos todos e graças a participação dos sujeitos pesquisados, onde nos auxiliaram na análise da motivação para a permanência nos bancos escolares na modalidade EJA e também para a caracterização destes sujeitos pesquisados.

Após a aplicação do instrumento de coleta de dados e da análise do mesmo, com as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, percebemos que o principal motivo que concorre para a permanência dos discentes na EJA na escola pesquisada estão muito próximos, e enraizados, nas condições sociais e econômicas na qual estão inseridos, tanto que a busca por melhor colocação no mercado de trabalho e busca por melhorias salariais são aspectos que todos os pesquisados destacam como sendo preponderante para sua permanência na EJA.

Por outro lado a família também é peça fundamental para motivar estes sujeitos na permanência nos bancos escolares e com o fito de melhorarem sua qualidade de vida e de todos que os circundam no seio familiar.

Todavia, deve a escola e sua equipe pedagógica buscar ferramentas que possam incluir mais esses sujeitos pesquisados no ambiente escolar de maneira a permitir que os mesmos busquem não somente uma melhor posição no mercado de trabalho, mas queiram almejar novos patamares escolares e acadêmicos com o intuito de contribuir com a sociedade em que vivem para que se possa encontrar estratégias de mediar conflitos sociais e permitir o acesso a educação de outros jovens em condições semelhantes a desses sujeitos pesquisados.

É esperado que a equipe pedagógica possa utilizar o seu aporte de conhecimentos pedagógicos, aliado a sua qualificação técnica, e exercitar métodos que visem ao incentivo dos participantes desta modalidade à conclusão de seus estudos e melhoria de sua vida como um todo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas,. 1989.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO JÚNIOR, P. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BERGAMINI, C. W. **Motivação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

BRAVERMAM, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRASIL/MEC/CNE. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOURDON, Raymond. **Os métodos em sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

BURAWOY, Michael. **Toward a marxism theory of the labor process**. [s.l]: s.e, 1979.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron books, 1996.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano escolar patologizado: Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas.** Tese de livre docência não-publicada, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA RIBEIRO, S. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, 5(12), 7-21, 1991.

CUNHA, L. A. R. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

DE PALMA, Armando. A organização capitalista do trabalho. In: **Divisão capitalista do trabalho.** Lisboa: iniciativas editoriais, 1976.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

DORNELES, B. V. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Pátio, revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, nov. 1999/ jan. 2000.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores associados, 1996,

ENEJA VI. Relatório síntese. Encontro nacional de jovens e adultos. Porto Alegre, 08 a 11 de setembro de 2004.

ENEJA VII. Relatório síntese. Encontro nacional de jovens e adultos. Centro de treinamento em educação (CNTI). Luziânia, 31 de agosto a 3 de setembro de 2005.

ENEJA VIII. Relatório síntese. Encontro nacional de jovens e adultos. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 30 de agosto a 2 de setembro de 2006.

FAISSAL, Lenita. **História e representações sobre o fracasso e o sucesso escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa, 2001. Universidade Federal da Paraíba, 2001.



FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? In: **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1978.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Educacional Contemporânea).

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: ARTMED, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **EFA 2000 educação para todos**: avaliação do ano 2000, informe nacional, Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07/10/2000.

KULESZA, W. A. Educação popular e educação básica na história do Brasil. In: SCOCUGLIA, A. C. e MELO NETO, J. F. (org.). **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999. Cap. 3, p. 75-101.

LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de 1o grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 69(163), 510-540, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1987.

LUDKE, Menga. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, nº 102, ABT, 1992.

MACEDO, L. O. O fracasso escolar hoje. **Pátio, revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 11, nov. 1999/jan. 2000.

MANACORDA, Mário A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. (vol. 1).

MASLOW, A . H. **Maslow no Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

NUNES, Marisa Fernandes. **Metodologia de ensino:** as ciências como formas de pensar o mundo. Campinas: PUC – Faculdade de Educação, 1992. (Dissertação de mestrado).

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa:** uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PENIN, S. T. de S. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1995.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): Ensaio. **Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, 2, 11-30, 1994.

PILLETI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1984.

REGIANI, A. R. R. **Fracasso/sucesso escolar:** um estudo das representações dos professores, alunos e pais de uma escola de 1º grau. Espírito Santo: UFES. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1988.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dermeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**, nº 11, p. 17.

SCHAFF, Adam. **História e verdade:** a relação cognitiva – o processo de conhecimento – a verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCOCUGLIA, A. C. Exclusão social e educação popular. In: SCOCUGLIA, A. C. e MELO NETO, J. F. (org.). **Educação popular:** outros caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999. Cap. 4, p. 101-111.

SCOZ, B. *et al.* **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na atuação e a formação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SILVA, Walmir Rufino da. **Motivação no Trabalho.** João Pessoa: Universitária. UFPB, 2000.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes.** Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o problema de uma visão de mundo. Em A.M. Machado & M.P.R. Souza. **Psicologia Escolar em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, n. 71, jan. 2000.

THIOLLENT, Michael Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. **Pátio, revista pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, n. 11, nov. 1999/jan. 2000.

TRABALHANDO com a educação de jovens e adultos. Alunas e alunos da EJA. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Por meio deste instrumento, vimos solicitar a colaboração de vossa senhoria para a elaboração de uma monografia, com a qual pretendemos terminar curso de graduação e contribuir para o crescimento e qualificação da discussão. Garantimos que as informações prestadas aqui terão sigilo absoluto e serão utilizadas apenas em ambiente acadêmico.

1. Qual o maior motivo, em sua opinião, faz com que você frequente a escola?
2. Qual sua expectativa pra o futuro?
3. Você se espelha em alguém pra ter forças pra estudar?
4. Você tem clareza dos seus objetivos e foco pra seu futuro?